

「生徒指導」に対する中学校教員の意識に関する研究 ー初任者教諭を対象としたイメージの分析からー

中川 靖彦 新井 肇

1 研究目的

児童生徒の問題行動は、暴力行為が小学校 11,468 件、中学校 35,683 件と厳しい状況が高止まりしており、また不登校児童生徒数も小学校 25,866 人、中学校 97,036 人と再び増加傾向に転じるなど、きわめて厳しく予断を許さない状況にある（文部科学省，2015）。

この状況のなか、平成 25 年度に全国の小・中・高等学校・特別支援学校で新規採用になった教員は 31,259 名を数え（文部科学省，2014），地域差はあるものの学校現場は大量採用時代に突入している。とりわけ大都市圏では人材確保と初任期の研修充実や指導力の育成と継承が大きな課題であり、これら課題は生徒指導領域においても例外ではない。

初任者をはじめ教職経験の浅い教員への生徒指導観や実践力の育成，中堅が極めて少ない偏った年齢構成のなかでも有効に機能する生徒指導体制の構築などとともに，その基盤となる生徒指導の理論化は重要かつ喫緊の課題である。

そこで本研究は，中学校初任者教諭を対象に生徒指導に対するイメージの抽出を行い，初任期の教職経験のなかで教員の生徒指導実践に関する態度がどのように形成されていくのかを探ることにより，生徒指導の理論化に向けた基礎的知見の端緒を見出すことを目的とする。

2 研究方法

（1）調査対象者

B県C市立中学校に採用の初任者教諭 1 名（A教諭：男性，新規卒業で講師経験なし）

（2）調査時期

Pre-Test：2015 年 4 月初旬 Post-Test：2016 年 2 月末

（3）調査方法

- ①「中学校における生徒指導とはどのようなものでしょうか」との刺激文を提示し，想起されたイメージをPAC分析（内藤, 1997）を実施した。
- ②PAC分析にて抽出されたクラスターについてインタビュー調査を行い，質的に分析するとともに，Pre-Post比較による 1 年間の変化について検討を行った。

（4）手続き等（Pre, Postともに同様）

調査は筆者（教職経験 25 年以上，教育心理学・臨床心理学を専門）によって個室で実施した。はじめに印刷した刺激文を提示し口頭でも読み上げ，次に自由連想により想起されたイメージや言葉（連想語）を順に聞き取り，重要度順に番号をふった。さらに項目間の類似度距離行列を作成するため，PAC分析支援ツール（土田，2009）により類

似度評定を行い、得られた類似度距離行列に基づきウォード法でクラスター分析を行った。分析にはHALBAU 7（株式会社ハルボウ研究所）を使用した。析出されたデンドログラムの余白部分に連想項目の内容を記入し、これを調査対象者と筆者が見ながら調査対象者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。まず、まとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を読み上げ、群のイメージや項目が併合された理由と思われることを質問した。また、連想語とクラスターについて調査対象者にとっての積極性（＋・±・－）を質問するとともに、クラスター同士の比較や筆者が解釈しにくいところも補足的に聴き取った後、全体のイメージを聴き取り、調査対象者のイメージを大切にしながら総合的解釈を試みた。なお、本研究においては、すべての調査において筆者が調査対象者と共に解釈を繰り返した結果、筆者の解釈案と調査対象者の解釈が一致した。

（５）倫理上の配慮等

調査結果はプライバシー保護や公務の評価への影響がないこと等、研究倫理上の配慮について十分に説明し、調査対象者の了解を得るとともに心理的負担等の軽減を図った。

３ 結果と考察

（１）Pre-Test

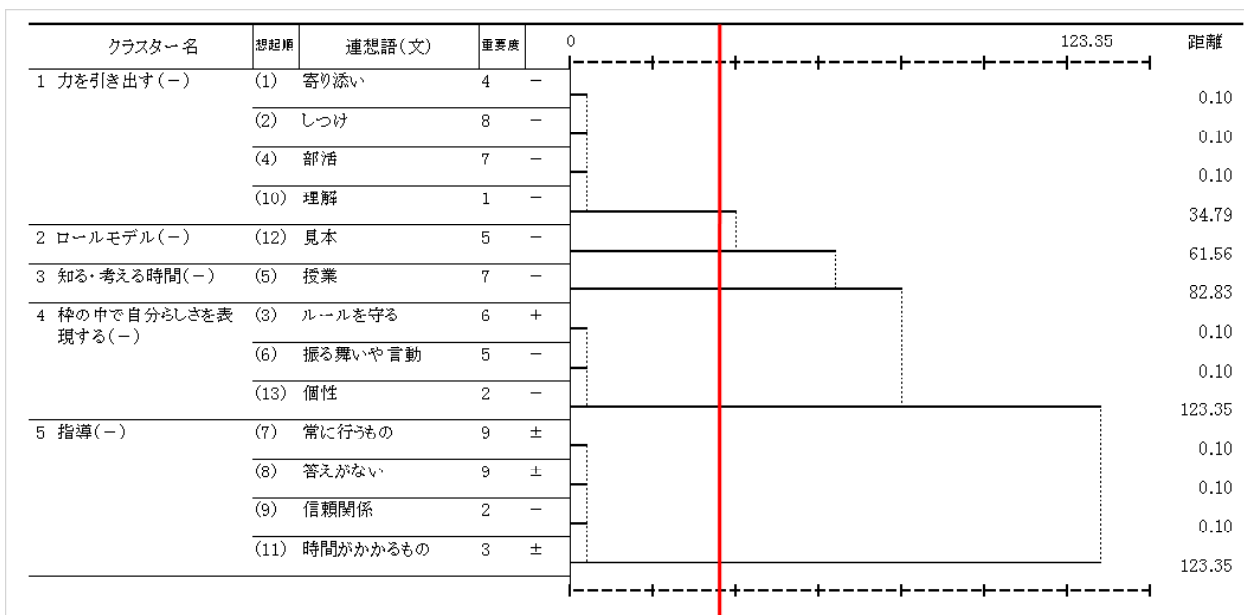


Fig. 1 A教諭 Pre-Testのデンドログラム

ア 調査協力者によるクラスターのイメージと解釈

13 項目の連想語と 5 つクラスターで構成された。クラスター 1 は、「寄り添い（－）」「しつけ（－）」「部活（－）」「理解（－）」の 4 つの項目であり、『力を引き出す（－）』と命名された。クラスター 2 は、「見本（－）」の 1 項目であり、『ロールモデル（－）』と命名された。クラスター 3 は、「授業（－）」の 1 項目であり『知る・

考える時間（－）』と命名された。クラスター4は、「ルールを守る（＋）」「振る舞いや言動（－）」「個性（－）」の3項目であり、『枠の中で自分らしさを表現する（－）』と命名された。クラスター5は、「常に行うもの（±）」「答えがない（±）」「信頼関係（－）」「時間がかかるもの（±）」の4項目であり、『指導（－）』と命名された。

イ クラスター間の関係性について

総合的解釈にあたり、クラスター間の関係で特に重要な語りは次のとおりである。

- （ア）クラスター1とクラスター2との関係：「教師がモデルとなって生徒の力を引き出すことは生徒指導だけでなく教育のなかではとても重要です」と語った。
- （イ）クラスター2とクラスター3との関係：「自分が教師としてきちんとした姿で仕事しないといけない」と繰り返し、それは「学校生活では特に授業場面の関わりが多いので、そこでの教師の存在や姿は将来をイメージする機会や対象になると思う」と語った。
- （ウ）クラスター3とクラスター5との関係：「授業に向かう姿勢や学ぶ態度が大事」とし、加えて「信頼関係を基に指導し知る考える世界に引き込みたい」と語った。
- （エ）クラスター4とクラスター5との関係：「集団のなかで社会の枠を教えることは当然」としながらも、「生徒は一人一人違うので、個性を見つめながら常にその子らしさなどを意識したい」と語った。

ウ 総合的解釈（Pre-Test）

Pre-Testにおいては、クラスター2の生徒のロールモデルとなる存在としての教員像を軸に、クラスター1の教員が積極的に働きかけ、生徒のもつ力を引き出すことが強調された。また、クラスター4でルールや振る舞いといった社会的な枠組みを指導することへの意識とともに、クラスター5での信頼関係に基づく個々の生徒への粘り強い指導の重要性が強調された。さらに、生徒指導を常に行うものとして理解していることに加え、クラスター3の授業場面での生徒指導機能を重視していることも注目される。

全体的にみると、A教諭は、指導のスタイルとしては、自身が教員として生徒の模範となることで、積極的に生徒指導を展開しようと考えているものと推察される。また、生徒指導が学校生活全体において機能させるものであることや授業における生徒指導が重要であるとしていることから、A教諭が生徒指導に対して知識的には一定の理解をもっていると思われる。しかし、「今の自分にできるかできないかという基準で考えてしまうので、今はどれもマイナスです」との語りに象徴されるように、すべてのクラスターが消極的なイメージ（－）で表現され、指導経験のなさによる理想と現実のギャップに対する強い不安を抱いていることもわかった。

(2) Post-Test

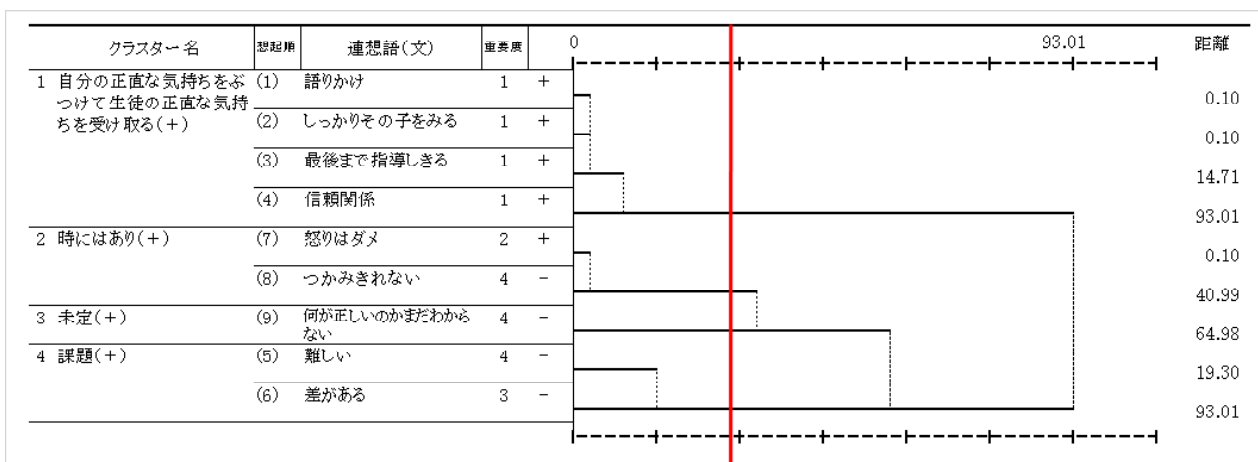


Fig. 2 A教諭 Post-Testのデンドログラム

ア 調査協力者によるクラスターのイメージと解釈

9項目の連想語と4つクラスターで構成された。クラスター1は、「語りかけ(+)」「しっかりその子を見る(+)」「最後まで指導しきる(+)」「信頼関係(+)」の4項目であり、『自分の正直な気持ちをぶつけて生徒の正直な気持ちを受け取る(+)]と命名された。クラスター2は、「怒りはダメ(+))」「つかみきれない(-)」の2項目であり、『時にはあり(+)]と命名された。クラスター3は、「何が正しいのかまだわからない(-)」の1項目であり、『未定(+)]と命名された。クラスター4は、「難しい(-))」「差がある(-)」の2項目であり、『課題(+)]と命名された。

イ クラスター間の関係性について

総合的解釈にあたり、クラスター間の関係で特に重要な語りは次のとおりである。

- (ア) **クラスター1とクラスター2の関係**：「建前ではなく、まずは生徒の気持ちを素直に受け止め教師の正直な気持ちを語ることの大切さに気づいた」と強調し、「教師の感情のままに怒るのはいけない」と語った。
- (イ) **クラスター2とクラスター3の関係**：「あまりよく考えずに情熱のまま指導した結果、うまくいったこともあるが、逆にじっくり丁寧に指導してもうまくいかないこともあった」との戸惑いを語った。
- (ウ) **クラスター2とクラスター4の関係**：「厳しく叱ること場面も当然必要ですが生徒との個別の関係性を見極めることが必要」と語り、「どのタイミングでどのように指導をしていけばよいのか判断に迷うことも多かった」と振り返った。
- (エ) **クラスター3とクラスター4の関係**：「自分のなかでの生徒指導がまだ見えていない。この一年でいろいろ経験したからこそ本質がわかっていないことに気づいた」と自分自身の今後の課題であると繰り返した。

ウ 総合的解釈 (Post-Test)

Post-Testにおいては、授業中に私語や立ち歩きなどの問題行動を繰り返してきた生徒に対し、「その生徒を大切にしながら焦らず指導をしなければいけないことと、他の生徒が迷惑をしている困り感も解決してやらないといけないので迷いました」と葛藤しながらも、「ある日、思い切って『君が真剣に授業を受けていないことを残念に思っている』って正直な気持ちを厳しく語って迫ったんです。すると次の授業からその生徒も少しずつ変わってきたんです」と指導に手応えを感じたエピソードをクラスター1の背景として振り返った。また、一年間の教育実践を振り返りながら教員としての成功体験と失敗体験を繰り返し、まだどう指導するか判断に迷うことも多いが、クラスター2で「感情にまかせる怒りはいけないが、信頼関係をつくったなかで思い切って叱ることも時には有効」ではないかと考えるようになっている。

さらに、クラスター3で教員として生徒指導場面での迫り方や接し方に迷いやクラスター4での個々の生徒の内面に迫る生徒指導の難しさを語りつつ、「今後も生徒指導にしっかりと向き合っていきたい」との決意が表明されている。

全体的にみると、いずれも初任者としての教職経験をとおして得たイメージや考えについて自信をもって語っており、そのことはすべてのクラスターが+のイメージであったり、連想語も半数以上が+のイメージであることから実践から肯定的なイメージを獲得してきたことが推察された。また、Pre-Testから共通し、信頼関係を基盤に個々の生徒の内面を理解しようとしていることや授業場面での生徒指導が意識されていることもわかった。

4 まとめ

A教諭の調査結果についてPre-Postによる比較検討を行った。一年間をとおして信頼関係に基づき個々の内面理解を促進したり、授業場面における生徒指導が重要とする基本的な姿勢は一貫しており、採用前の生活経験や教員養成段階で獲得した知識や理解が基盤に存在しているものと思われる。

そのうえで、Pre-Testでは、生徒指導が学校教育における重要な機能として意識されているものの、生徒指導実践を行うにあたっては、自分自身が模範となることで生徒にアプローチしようとするなど実践への苦心がうかがえた。これから始まる教職生活に対する意欲や期待は強く語られる反面、連想語やクラスターは受動的でやや消極的なイメージが想起されていることから、初任者教員が抱く実践経験のなさに起因する生徒指導への不安感を支えることの重要性が示唆された。

また、Post-Testでは、すべてのクラスターと連想語の過半数で能動的で積極的なイメージが想起され、実践経験に裏打ちされた生徒指導に対する一定の自信が芽生えていることから、一年間の実践経験をとおして生徒指導実践に関する態度は十分とは言えないまでも消極的から積極的、受動的から能動的へと変容したことがわかった。

ここでA教諭がPost-Testで指導場面における振り返りを意義深く語ったことに注目し

たい。A教諭は、自己の実践に対して成功体験だけでなく失敗体験も含めた省察を行っており、その語りの背景には経験の浅い初任者教諭として遭遇した危機が存在していたものと考えられる。日々の生徒指導実践をとおして「行為の中の省察（Schon, 1983）」を繰り返すことによって、多様な体験や危機をくぐり抜けた教員としての知が蓄積され磨かれ生徒指導実践力が向上するとともに、その力がより積極的で能動的な実践を生み出し、さらに円滑な生徒指導実践の往還につながるものといえよう。

今後は、初任者が自己の教育実践を適切に省察し、生徒指導に対する積極的な意識変容を促進するために重要な校内のキーパーソンを明らかにするとともに、具体的にどのような研修等が必要なのか検討することが課題である。

5 文献

- Donald Schon (1983) The Reflective Practitioner:How Professional Think in Action, Basic Books.
- 内藤哲雄（1997） 「PAC 分析実施法入門」 ナカニシヤ出版
- 文部科学省（2015） 平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 文部科学省（2014） 平成 25 年度「公立学校教員採用選考試験の実施状況」
- 佐藤 学・秋田喜代美（2001） 「専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える」 ゆみる出版
- 土田義郎（2009） PAC分析ツール <http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> （2015 年 4 月 1 日取得）